

# 国語科教師が教科内容観を拡張する経験学習プロセス

——学校環境が異なる複数の高校教師の事例比較より——

Experiential Learning Processes for Expanding Japanese Language Teachers' Views on School Subject

——Comparison Case Study of High School Teachers in Different School Environment——

丸 山 範 高

Noritaka MARUYAMA

(和歌山大学教育学部)

2017年9月15日受理

## 要旨

本研究の目的は、高校国語科教師が教科内容観を拡張するプロセスについて、学校環境の異なる複数の教師間での共通性と個別性をふまえ、経験学習モデルを構築することにある。研究方法は、教師の語りを組織立てて概念化するナラティブ・アプローチを採用した。教師自身の経験世界に迫るためには、教師の語りを分析対象とすることが適しているからである。

分析の結果、教師間の共通性として、①教科内容観の拡張内容、②その拡張を促す内的要因の2点が、また、個別性として、①教師を取り巻く外的環境要因、②生徒が抱える課題、③教科内容観を授業展開する手立て、④授業改善に向けた今後の課題の4点が、それぞれ明らかになり、これらの要因の関係性を、教科内容観の拡張に関わる学習モデルとして構造化した。経験学習に関わる種々の先行研究では、経験の蓄積に伴う「拡張」イメージが具体化されていない、あるいは、個別領域ごとの専門的内容を反映した理念(観)との関係を中心に配置した学習モデルを描き出せていない傾向にある。そうした課題をふまえ、国語科教師の経験学習に関わる内容・方向性を具体化した点に本研究の特徴が見出される。

## 1. 研究の目的と背景

本研究の目的は、高校国語科教師が実践経験を通じて教科内容観を拡張するに至る、教師としての経験学習プロセスについて、具体的事例の分析を通して解明することにある。教師が、過去から現在に至る授業実践を振り返る中で、それまでの教科内容観を、どういうプロセスで、どう拡張するに至り、さらに、現在の教科内容観から今後の授業改善をどう見通すのかを描き出すのである。事例として、学校環境が互いに異なる複数の国語科教師の事例を取り上げ、それら事例間の共通性と個別性を分析することで、国語科教師の経験学習に関する一定の見通しを得ることを目指す。さらに、分析結果を、先行する教師の学習研究や企業における人材開発研究と対照させることにより、本研究成果の意義を示す。

教師の学習研究に関する最近の動向として、教師個人に閉じた学習ではなく、教師を取り巻く環境・状況との関わりに開かれた学習に視点が移動しつつある。量的研究では、経験学習の契機やプロセスを解明した脇本・町支(2015)などが代表的研究である。なお、本研究では、質的研究において先行研究で対象とされていない領域の課題解明を行う。

たとえば、秋田(2017)は、「授業の質が高まるプロセス」として6つのサイクルを切り出しつつ、その中で

も「授業変革の主体は教師だけでなく、応える子どもたちでもある」と、子どもの学びを介してこそ教師の授業改善が達成されると述べる。また、姫野・益子(2015)は、教師の経験学習は、「子供の変容」により外へ開かれること、あるいは、自身が関わる「コミュニティ」において、自分の「立ち位置の自覚と微修正」ができるかどうかによることを解明した。これらの先行研究により、学習者の学びの見取りや教師を取り巻く環境が教師の学習にとってきわめて重要であることが示された。

このように、教師の学習モデルは解明されつつあるが、特定の教科に限定されない一般的なものとどまり、特定の教科(国語科)内容に関わらせての研究は、進展していない。教科(国語科)内容観に関する数少ない教師研究である藤原・今宮・松崎(2007)では、教師の信念を核とした教科内容観が概念化されており、教師の経験学習プロセスは直接の研究対象とされていない。

以上の研究状況をふまえ、本研究は、教科(国語科)内容という側面から教師の経験学習過程を解明する。そして、秋田(2017)や姫野・益子(2015)における教師の学習に関する鍵概念が、教科の授業に関わって、どのように再構造化されるかを考察する。さらに、本研究の成果と企業における人材開発に関わる研究の成果

とを対照させる。企業における経験学習について、松尾(2017)は「経験から学ぶ能力のモデル」を提示している。このような教職以外の他の職業における経験学習モデルと、教師の学習モデルとを対照させることで、教師の学習の固有性を導き出し、教師ならではの専門性について考察する。

## 2. 研究の方法

### 2-1. 研究方法としてのナラティブ・アプローチ

本研究で解明するのは教師の教科内容観である。それは、教師自身の経験世界に迫ることで概念化できるものである。そのため、教師の語りを直接の分析対象とし、教師の語りを通じて示される経験世界を組織立てて描き出すことによって、教科内容観の概念化を試みる。なお、個々の教師の経験を単純かつ断片的に寄せ集めたものをもって成果とするわけではない。国語科教科内容観について、その教科内容観を構築するに至った経験プロセスを組織立てて概念化するのである。これは、ナラティブ・アプローチを研究方法とすることに適している。

ナラティブ・アプローチとは、「経験の具体性や個性性を重要な契機にして」「順序立てることで成り立つ」とともに(野口2005)、「ある『トポス(場所)』における『むすび』によって、新しい意味が生成」されるものである(やまだ2006)。そして、「個別の体験を当事者の立場から描くことにおいて有力な視点を提供する」(森岡2013)研究方法である。

本研究では、国語科教師が国語科授業という「トポス(場所)」において発見できる「新しい意味」(＝教科内容観の拡張)を解明する。しかも、その教科内容観は、普遍性・共通性を追究するのではなく、個々の教師ならではの「当事者の立場」の「具体性や個性性」を重視する。さらに、教師の経験学習過程を描き出すため「順序立てる」という要素も含まれる。

以上のように、先行研究で示されている種々の特徴に合致するため、研究方法として、本研究はナラティブ・アプローチを採用した。

### 2-2. 研究協力者

多様な進路に対応するカリキュラムが編成された山間部の高校教師1名と、進学指導中心のカリキュラムが編成された都市部の高校教師1名の協力を得た。2名はともに現職高校国語科教師であり、次の条件に合致する。

- 1：現任校を含め複数校での勤務経験があり、過去から現在に至る授業実践の変容を語ることができる。
  - 2：自分の実践課題を対象化するとともに、課題解消に向けて授業改善に努めている。
- 自らの実践経験をふり返り、その変容を語れること、

さらに、授業改善に前向きであることという上記の2条件に合致する教師は、経験から学び続ける教師であり、経験学習に関する調査協力者として適当である。

研究協力者の属性は次の通りである。なお、各先生の教職経験年数は、2017(平成29)年3月末時点のものである。

○A先生：女性：山間部高校(多様な進路に対応するカリキュラム編成校1学年90名程度)：教職経験18年うち現任校4年

○B先生：女性：都市部高校(大学進学中心のカリキュラム編成校1学年400名程度)：教職経験14年うち現任校10年

### 2-3. 研究の手続き

本研究では、平成27(2015)・28(2016)年度の2カ年(各年度1回調査)にわたる調査データを分析対象としている。

〈調査時期〉

A先生：平成27(2015)年11月・平成28(2016)11月  
計2回

B先生：平成27(2015)年7月・平成28(2016)11月  
計2回

〈調査内容〉

研究協力者が実践する国語科授業を観察した後、筆者を聞き手とする1対1インタビューを実施した。(なお、B先生の28年度調査は、学校の事情によりインタビュー調査のみを実施した。)

〈調査方法〉

授業とインタビューは、事前に許可を得てICレコーダーに録音した。また、授業で使用した教材(教科書・ワークシートなど)を収集するとともに、授業時の板書事項も記録に残し、インタビューでの対話とインタビュー・データ解釈のための補助資料とした。

授業観察では、各先生の現象面での実践の特徴把握を重点的に行い、インタビューでは、現象の背後に潜む各先生の意図や教育的見識を引き出すよう努めた。

〈授業の概要〉

観察対象の授業の選定については、学年・教材を含め、各先生に一任をした。なお、自分らしい授業ができそうな教室を選んでいただくようには予めお願いをしている。その概要は次の通りである。

A先生：

27年 高校3年現代文(評論：岡真理「虚ろなまなざし」三省堂『精選現代文B』所収)

28年 高校2年現代文(小説：夏目漱石「こころ」三省堂『精選現代文B』所収)

B先生：

27年 高校2年現代文(小説：中島敦「山月記」大修館書店『精選現代文』所収)

28年 授業観察なし

## 〈インタビューの概要〉

語り手・聞き手の相互作用プロセスの概要は次の通りである。

インタビューは、質問項目の大枠を予め定めておきながらも、必要に応じて、具体化を促したり、関連する質問を付加したりする半構造的インタビューを採用した。時間は、1回あたり50～60分で行った。

質問項目の大枠(内容・順序)は、次の通りである。

- (1) 授業において生徒に学ばせたかったことは何か。
- (2) 授業の進め方で工夫していることは何か。
- (3) (1)の内容は、当該校の生徒にとってなぜ重要か。
- (4) 高校3年間の国語科授業を通じて生徒に学び取らせたかったことは何か。
- (5) (4)の内容は、当該校の生徒にとってなぜ重要か。
- (6) 当該校の生徒が抱える国語学習に関わる課題は何か。
- (7) 前年度と比較して授業の変化はありますか。あるとすれば、どんな変化ですか。
- (8) 先生自身が克服すべき授業改善のための課題は何か。
- (9) (8)の内容は、なぜ克服しなければならないと考えるのですか。
- (10) (8)の内容をどう克服していこうと考えていますか。

インタビュー冒頭では、観察した授業など個別具体的な授業場面を取り上げながら、各先生の授業づくりに関する考えを引き出した(質問1～3)。続いて、その回答を引き継ぎながら、高校3年間を通じての国語学習のあり方へとテーマを敷衍した(質問4～5)。その後、当該校生徒が抱える課題(質問6)について聞き取り、最後に、これまでの先生自身の授業づくりにお

ける取り組み(質問7)を振り返りつつ、未来の授業改善に向けての課題(質問8～10)について語っていただいた。

インタビューは、各質問の回答を引き出すことを目指すのみならず、教科内容観に関わる一貫性ある物語が組み立てられるよう、聞き手が制御を加えながら実施した。したがって、語り手の語りは、独立したものではなく、聞き手との相互作用により協同構成されたものとなっている。ナラティブ・アプローチによる研究では、語り手と聞き手との状況的文脈が重要であり、「どのような状況でどのような問いに対してどのような語りがなされたのか、という相互行為や対話のプロセスを重視した記述がなされる」(やまだ2005)ためである。

## 3. 分析結果

中山間地域の進路多様高校に勤務するA先生と、都市部の進学指導中心高校に勤務するB先生が、それぞれインタビューで語った内容を、教科(国語科)内容観の拡張に関わる経験学習プロセスというテーマに沿って整理したものが、表1・2である。表1はA先生の事例、表2はB先生の事例をそれぞれ示す。

表1・2は、教科内容観に関わる語りと、その教科内容観を支える背景に関わる語りとに分けて整理している。そのうち、前者は、現在および過去の教科内容観、さらに、現在の教科内容観を授業展開するための指導手立て、の3つに細分化した。また、後者は、生徒が抱える課題と、その課題解消に向けての取り組み、さらなる授業改善のための課題、経験学習を促す環境要因の4つに細分化した。

図1は、A先生・B先生が教科内容観を拡張する仕

表1 A先生(中山間地域の高校教師)の語り

項目	カテゴリー	27年度語りの具体例	28年度語りの具体例
教科内容観	過去	該当する語りなし	<ul style="list-style-type: none"> <li>駆け出し(初任者…筆者注)のころは、「私の予期してなかったほど驚いた様子」とか、「本人の不承知のところへ私がやるはずがない」とか、たぶんそこにこだわったと思うんです。その裏を(表面的に…筆者補足)読み取ることで、授業は成立と思ってたと思うんです。(今から振り返ると…筆者補足)そこはもう読んだら分かるじゃないかと。</li> <li>教科書にこう書いてあるからこうなんだということを教える。</li> </ul>
	現在	<ul style="list-style-type: none"> <li>日常でもあり得ることで、そここのところを自分でもあるなっていうふうに感じてくれる子がどれだけいるかなっていうところ。</li> <li>最終的に疑問を持ったり、違う立場で見られたりとか、考えられたりとか、私だったらどうするとか、どう考えとかいう辺りで、いろんな立場の視点や意見が出てくるといいなと。だから、最後には、あなただったらどうするって。</li> <li>一面的な見方ではなくて、世論に乗っかるのではなくて、違った側面をやっぱり見ている人もいるし、こういう意見を持っている人もいるっていうところへは落とし込んでいきたいなと。</li> <li>社会に出たときに、どう自分が行動するのか、発言するのかっていうところをやっぱりこの教材を通して学ばせたいというか、考えさせたい。</li> <li>「主体の幻影」かなと思いますね。はい。ここが(この教材文での…筆者補足)大きな柱だったと思うんです。で、やはり、これは、いくらこっちから、ああだよ、こうだよって言ったところで、子どもたちがイメージできなければ、声として上がらないので、ここはやはり「幻影って何?」って最初に聞いてみたりとか、「主体って何や?」って聞いてみたりとかしながら、(中略)自分の経験を乗せてとか。</li> <li>日常に置き換えて自分の生活に置き換えて考えてもらえたらなと思うんです。</li> <li>言葉に忠実にいくことが、やはり文化というか、教材を生かすことかなと思うんです。</li> <li>やっぱり体験、身近なところで言葉を置き換えてっていう辺りは私の個性かな、言葉の置き換え、生徒の言葉に置き換えていくっていう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>なるべく子どもたちとディスカッションする中で、それこそその言葉にならない言葉(教材文に直接表現されていない言葉)を感じたいなと思って、そこにこだわりました。</li> <li>正直、読めば分かるっていうものに対しては、切り落としてまして、読んでもわからないところを、やっぱりこだわらなんでしょうね。(中略)人間の葛藤といえますか、ここで言う心の肉迫した内面なので、こうドロドロした悪の部分も、やっぱりこれは取り上げておかなければならないと思ひまして。そういう肉迫した内面については、できたら取り上げたいなあと。</li> <li>やっぱり言葉を大事にするところじゃないかなあと思うんです。(中略)読めば分かるところは、やっぱりそこは確認で(済ませ…筆者補足)、きちんと筋は押さえていくんですけども、その間(筆者注:ことばとことばの間)をつないでいる接合部分の言葉であったり、感情であったりという部分を拾って、で、どう思う、どう感じる、っていうところを問いかけて共有している辺りなんかは個性に当たるのではないかなとは思っています。</li> <li>評論であっても言葉の裏にいいですか、背景にいいですか、なんでこの作者がここに視点を持ったんだろうとか、こういう考察をしたんだろうかというのは、やっぱり読むべきだろうと思います。</li> <li>教科書にこう書いてあるからこうなんだということを教えるのではなくて、やっぱりプロセスを追うことで体験として自分たちの中に入れていくっていう、体験としてやっぱり入れていきたいということに重きをおくことになりましたね。</li> </ul>



教科 内容 観を 支える 背景	授業展開するための指導手立て	主体的表象活動のすり合わせ	<ul style="list-style-type: none"> <li>なるべく生徒の生の声を聞き出そうと、(中略)だからその一問一答で答えを「はい、これですよ」というハウツーでやるんじゃないくて、この教材の行間を読むとか、考えさせるとかいう辺りにちょっとこう力点を置いて、やっぱり生の声を聞く。で、決して批判はしない。</li> <li>辞書を見ずに(教材文の意味するところを自分なりのことばで…筆者補足)言おうとするところなんかはよく頑張ってるなと思いますね。</li> <li>どんな小さなことでも、ことばで語らせるとか、「分かりません」と言われても「分かりません」で終わらずにヒントを与える。</li> <li>生徒と私がお互いに協力してっていう、そういう表現活動ですね。だから今日(筆者注：筆者が観察した授業)のような、すくい上げていく表現活動が(自分の授業の…筆者補足)1つ特徴なのかな。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(本時で注目すべき教材文のことばのうち…筆者補足)「這いこむ」ってどういうことって言ったら、頭から離れないとか、止めようと思っても止められないとかいう辺りは、あー、よう出てきたなーと思って。で、「快からず」のところをあれは本当に考えて、でもどう表現したらいいの分からんのやろなあと。でも、快とも不快とも言えない、んーって、聞えみたいところは授業で出てたので、そういうところの積み重ねをしていきたいなあと。</li> </ul>
	生徒が抱える課題	表層的なことば運用	<ul style="list-style-type: none"> <li>コミュニケーションがへたくそで、やはりLINEの世界でつながってて、人と人が、こう、しゃべるということがないとか、しゃべっても、うわべだけであるとか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>会話が成立しない。で、会話をしていたとしても、それはほんの一時だけとか、上澄みだけっていうようなことは子どもたちは十分理解してるんじゃないかなあ。</li> <li>やっぱり言葉を大事にしない子どもたちを見て、何でこんなに言葉を大事にしないんだろうなと。</li> </ul>
	課題解消に向けての取り組み	学びの過程の詳察	<ul style="list-style-type: none"> <li>(教師として…筆者補足)自分の内面が成熟してくれば、この子たちに将来どんなふうになってほしいっていう未来像が描けるようになるんじゃないかなあと。</li> <li>私も教材として読むのではなくて、これをどう生かそうかと。どう子どもたちに伝えようかと、子どもたちにどんな力を付けてほしいのかっていうところを考えるようになりました。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>やっぱり目の前にいる子どもたちに何を伝えたいのかということころは、常に磨き続けていないといけないし。課題も生徒たちの中にあるし、答えも生徒たちの中にあるっていう、独りよがりな教材研究ではなくて、今の子どもたちにどう教えようかと。どういうふうに理解、お互いに理解していこうかというスタンスで、ずっと教材を見つけているのかなあと。だから、この子たちにはこういうふうに、という感じで。決して授業は私一人ではなくて、生徒たちがいてのことなので、そこはやはり意識してるのではないかなと思います。</li> </ul>
	授業改善のための課題	学習指導観・展開観の揺らぎ	<ul style="list-style-type: none"> <li>私、評論を教えるというか、読み解くのが苦手なんです。だから、自分自身が苦手意識があって、ついつい指示語も、ついつい全部押さえにかかると。</li> <li>(評論では…筆者補足)難しい言葉を置き換えられたりとか、主張は分かるんですけども、根拠も分かるんですけども、でも「だから何？」っていうところも自分自身あったりして。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>小説教材であつたら躍動感といいますか、山場の作り方っていうのは課題があると思います。(中略)どうしても私は言葉にこだわってしまうので、のろのろやってしまったりとか。</li> </ul>
環境要因	環境要因	同僚教師からの支援を契機とした生徒との関係づくり	<ul style="list-style-type: none"> <li>すべてにおいてだと思うんですけど、待つっていうことは、授業だけではなくて、普段の生活とかでもそうだし、子どもたちは安心すると思うんです、待ってもらってるというところで。分からないけれども、答えを急ぐ必要はないっていうところで、安心があれば乗ってくるんじゃないかなと思ったり。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分がそれこそX高校(初任勤務校…筆者注)時代に、やっぱりこううまくいかない、子どもたちに伝えたいことがあるんだけど、授業自体が成り立たないとかいう時に、自分がこだわることとか、感じるものっていうのを、やっぱりこう、何て言うんでしょうか、その感覚さえなければもっと楽に授業ができるし、子どもたちともっと楽に付き合えるのについていうことを、初任者の時に漏らしたら、初任者指導をしていただいた先生から、やっぱり国語の教師は感覚を捨ててはいけないよって、そういう感じる気持ちを捨てたらやっぱり国語教師としてはだめよって。それでこれは宝でもあったなあっていうふうに思いました。まあそれで私の人生救われたとかいうわけではないんですけど、そこが国語科教員としての立脚点なんじゃないかなあと。</li> </ul>

表2 B先生(都市部の高校教師)の語り

項目	カテゴリー	27年度語りの具体例	28年度語りの具体例
教科 内容 観	過去	<ul style="list-style-type: none"> <li>経験知がない初任のころは、ああここを見るのかみたいな、指導書を見て、やっぱりやってきたところがあって。</li> <li>昔は子どもをあやってこう動かしたりするのがちょっと怖いとか、そういうふうに終結させればいいんだろうみたいな、そういう怖さがあったんです。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(教材世界を…筆者補足)たぶん現実引き付けたいっていう、臍に落とさせたいというのは、気持ちだけは昔からあった。(しかし実践は…筆者補足)それはもう無理だったと思います。今考えると。</li> </ul>
	現在	<ul style="list-style-type: none"> <li>「分からない」「これ何言っているの」というふうに思うような表現なんかはこだわります。</li> <li>そこにこだわることによってそのいろんな見方ができる、そういう言葉をやっぱり選んでいると思います。</li> <li>文脈と文脈がつながっていき必ずそこに言う何かを作者が言う、小説であり評論であり、言うには理由があって、そこをちゃんと読み取って、理解していく、そういう力はつけてほしい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分たちと全然違う世界なんかが、やっぱり興味を持って、(中略)現代文とかだったら、ああこの人、こういう考え方があって、こういうふうに考えているんだっていうところの気付きとか、そこが自分に返れば一番いいですけど、っていうところですね。</li> <li>楽しいというのは、その読書みたいにフリーで読む、どういう感想を持ってもいい、そういう楽しいというよりも、この人はこういう意図で書いているんだよねっていうことを読むことで、「ああそうだね」、「よく分かった」、そうやって考えるとこの人面白いよねとか。そういうやっぱり、理解できた面白さ。</li> <li>言葉のイメージを現実につけつる。つまり臍に落とす。それには一番注力してるんだろうな、という気がします。</li> </ul>
	授業展開するための指導手立て	<ul style="list-style-type: none"> <li>読み取らせてこういうふうに見えるよねっていうことを先に教えてあげなければ気付くことも不可能なので、まずは知識とかそういうことでやっぱり入れていくっていうことと、あとはじゃあ自分たちなりに話し合ってみて、そこでつまづいたら何でとか、そうやって思いながら課題を与えたとあの子たちは頑張ってる乗り越えてるので、そういうところのやっぱり両輪なのかなっていう気がします。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>どちらかというと多分、結構丁寧に、順序立てて授業をしていくと思います。というのは、そこをきっちり、文章というのは繋がるので、絶対に。ここを抑えて、ここが分かっているからこの文章に繋がるよねっていう繋がりを大事にしたいので、ただ読み飛ばして、「こここう書いてあるよね」と言うだけでなく、「そこがこういうことだからこうだね」という繋がり、このことを大事にはしています。</li> <li>アクティブがアクティブだけではなく、チョーク&amp;トークがチョーク&amp;トークだけ、講義が講義だけではなくて、そこが組み合わさっているものが一番いいんだようになって。どっちかだけって思うから、凄く負担感なんですけど、アクティブなんかはちょっと起爆剤というか、彼らの視点を変えて、そうだね気付きたよね、と実感させるのはいい手法だと思うので、そのやっぱりうまい融合ができるのが一番いいのかな、という気はします。</li> </ul>
	生徒が抱える課題	<ul style="list-style-type: none"> <li>(状況…筆者補足)設定すればしゃべってくれますけど、じゃあ手を挙げてっていうと、なかなかやっぱり手を挙げられない、そういう面があるんです。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分で考えを深めて自分の意見が言えていく(中略)いろんな考え方のパターンを増やしていくというのは、うちの子たちはやっぱり、一番、あっていいんだろな。</li> <li>うちの子たちは、そこまで(自ら積極的に)行動し、主体的に視野を広げるほどまで…筆者補足)の自分で開くものはないんだけど、でも種があれば、自分で育てることはできるっていうふうに思っている。</li> <li>全体の中で自分が率先して何かこう、間違ってもいいやみたいな、それは乏しいのかな、という気はします。</li> </ul>

教科内容観を支える背景	課題解消に向けての取り組み	<p><b>学びの過程の詳察</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>昔は子どもをあややってこう動かしたりするのがちょっと怖いとか、どういふに終結させればいんだろうみたいなそういう怖さがあったんですけど、このごろちょっと「面白いな」ってやっぱり思う面が出てきて、それは多分自分の中に、どこにどう飛んでても、ある程度戻ってくるっていうか、ここにこうこれのよねっていうのが自分の中にちょっとできてきたのかになって。</li> <li>もちろん専門書を読んで勉強はするんですけど、(中略)やっぱり授業ってやっぱりそこで動く、主体は生徒だから、生徒とやっぱり意思疎通しないと生徒の理解につながらない。</li> <li>子どもと対話したりとか、いろんなものを見たり採点なんかしたりしながらやる中で、「あっ、この子たちはこう考えるんだね」って。そしたら「こう考えたらこっち飛んでいくよ」とか、そういうのがこう見えるっていうんですか、分かるっていうんですかね。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちの反応が分かってきたというのはあると思います。子どもたちが何につまずいていて、この文章のどこへんに引っかかり、要は理解できないのかというのが、やっぱりその文章だけじゃなくて、いろんな文章の中で多分ここ引っかかるなというのが、分かってきたという経験知はあると思います。</li> </ul>
	授業改善のための課題	<p><b>学習深化過程の揺らぎ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>教員主導になりがち(中略)どう気付かせるんだろう(中略)そこに至る仕掛けをどうすればいいんだろう、授業の中で自分はどうすればいいんだろうっていうのが一番の課題です。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教材を選んだり、それをどういふふうに深めていくかという仕掛けとか、そういうのがなければ、アクティブラーニングといわれているようなもの、難しいんだなということをやっぱり実感します。</li> <li>あの子どもたちがもっと考えて、自分たちで何か問題を読んで解決していくという意味でいくと、もっと考えさせたりすることが、彼らが動かすということができたらいいなというふうには思います。</li> <li>(アクティブラーニングについて…筆者補足)育てたい力も分かるし、こういうふうになった実践例もあるんだけど、でもそれが本当に力として定着しているのかという実感が、(教師として)持てないですね。育てたい力も分かるし、こういうふうになった実践例もあるんだけど、でもそれが本当に力として定着しているのかという実感が、(教師として)持てないですね。</li> </ul>
	環境要因	<p><b>生徒との積極的関係づくり</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>基本は、やっぱり生徒に答えさせてみるとか、詰まったりした時に「どこで詰まってるの?」というようなやり取りとか、「今、どういふふうなの?」みたいなやり取りは結構しているんじゃないかなというふうには思います。(中略)「何でここでつまづくの?」とか、テストの回答とかでもそうですし、問答の時とかもそうですし、そのときにはやっぱりみんなに「あれ、今、一緒のこと考えとった?」みたいな感じで聞いたりとか、「あっ、そうなの。じゃあここだよな」っていうのとか、やっぱりそういうのは多くやってたかなっていう気はしますね。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>こういうことだよなというところを子どもたちとやり取りをする中で、やっぱりそうだよな、という自分の中の確固としたものというか、なっているような気がする。</li> </ul>

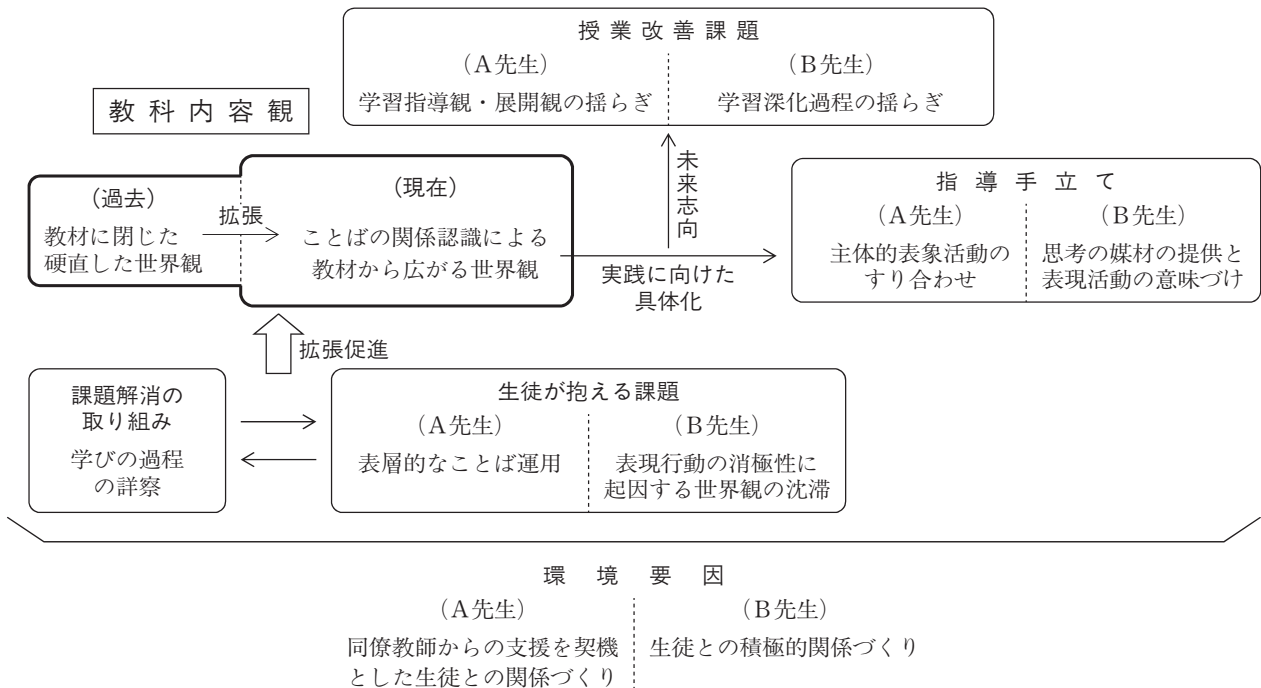


図1 教科内容観が拡張される仕組み ※カテゴリーを中心に整理した。

組みに関するモデル図であり、教師の語りを抽象化したカテゴリーの関係性を整理したものである。授業実践経験を積むことで、A先生・B先生の教科内容観は、教材内に閉じた教科内容観から、教材を基に生徒の実感覚に広がる教科内容観へと拡張している。なお、教科内容観は、実践についての理念的な見方を表す抽象概念であるため、授業を展開するための具体的な手立てや、さらなる授業改善のために必要な課題が、そこ

から派生して概念化される。

ところで、教科内容観の拡張には、外的要因に支えられつつ内的要因が直接的に拡張を推進するという相乗の影響関係が読み取れる。外的要因とは、教師を取り巻く環境要因であり、具体的には、同僚教師の支援や、生徒との人間関係などが含まれる。一方、内的要因とは、実践場面で、教師自身が捉え意味づける対象であり、生徒が抱える課題と、そこから導かれる課題

解消の取り組みなどが含まれる。

なお、以下の記述における表記について、【 】は教師の語りを抽象化・概念化したカテゴリーを、[ ] はインタビューでの教師の語りをそのまま引用したものであることを、それぞれ示している。

以下、A先生・B先生における共通性と個別性について、それぞれ分析結果を示す。

### 3-1. 教師間での共通性

中山間地域の高校教師A先生と都市部の高校教師B先生とでは、学校環境が異なるにもかかわらず、同じ国語科教師として共通性が見出される。共通性が概念化できたのは、①教科内容観の拡張内容、②教科内容観の拡張を促す直接要因である、生徒が抱える課題解消に向けての取り組み、である。なお、後者の取り組みが、前者の教科内容観の拡張をもたらすという直接的な因果関係が読み取れる。

1点目、教科内容観について、A先生・B先生とも、初任期の時点では、教材世界と生徒の実感覚との切り結びが不十分であったがゆえに、教材世界そのものを客体化して捉えさせるに終始する【教材に閉じた硬直した世界観】から脱却できない状況にあった。教師自身が、生徒に、教材から読み取らせたい内容を客体化した状態で読ませるに終始する、いわば、教師主導の、教材の枠内に閉鎖した教科内容観とも言い換えることができる。ところが、教職経験を積むことで、教材に閉じたことばの注釈中心の授業に物足りなさ覚えるようになる。そこで、教材文世界と生徒自身の実感覚との接合を目指す【ことばの関係認識による教材から広がる世界観】へと教科内容観が拡張する。なお、A先生・B先生とも、国語科学習の本質である、ことばの学習を重視するため、まずは、教材文のことば相互の関係性を着実に読み取らせることから授業を展開する。そうした読み取りの後、ことばによって表象される教材世界像を、生徒自身が主体的に表象化できるよう仕向けるのである。具体的な授業展開は次の通りである。

まず、教材文中から着目すべきことばを取り上げ、そのことばを、教材文中の他のことばと関係づける、あるいは、生徒自身のイメージ世界と関係づけるなどして、ことばを起点とする関係認識学習を促す。具体的には、A先生の場合、[やっぱり言葉を大事にするとこじゃないかなあと思うんです。(中略)読めば分かるところは、やっぱりそこは確認で(済ませ…筆者補足)、(中略)その間(筆者注：ことばとことばの間)をつないでいる接合部分の言葉であったり、感情であったりという部分を拾って行って、で、どう思う、どう感じる、っていうところを問いかけて共有]するということに、教材文の言葉についての生徒ならではの表象化を心がけるといふ。また、B先生は、[この言葉にこだわるから、ここのところに繋がるってというのが、自分の頭に

入って]、[キーワードと言ったら変ですけど、作者がこの言葉を何回も繰り返している、この言葉があるからこれに繋がる、というものを自分なりに気付いていくしかないんですね。]と、教材文中のことば相互の論理性を着実に読み取れるよう導くという。

さらに、そのような、ことばの関係認識学習の成果を教材文の枠内で完結閉鎖してしまわないような手立てを講じる。教材文と生徒の現実感覚との接点を模索しつつ、生徒既存の世界観の拡張を促すのである。A先生は、教材文の筆者は「一面的な見方ではなくて、世論に乗っかるのではなくて、違った側面をやっぱり見ている人もいるし、こういう意見を持っている人もいるってところへは落とし込んでいきたい」と語る。また、B先生は、[自分たちと全然違う世界なんかが、やっぱり興味を持って、(中略)ああこの人、こういう考え方があって、こういうふうに考えているんだってところの気付きだとか、そこが自分に返れば一番いいですけど]と語る。

このように、A先生・B先生とも、教職経験を重ねることで、教材文が描く世界と生徒が表象する世界との境界線が溶解し、両者の接合を模索するようになる。その結果、教材文のことばの関係認識を起点に、生徒既存の世界観を広げる【ことばの関係認識による教材から広がる世界観】という教科内容観を生成するに至ったと総括できる。

また、2点目、生徒が抱える課題解消に向けての取り組みについては、生徒の【学びの過程の詳察】が共通概念として抽出できた。A先生は、教師の「独りよがりな教材研究ではなくて、今の子どもたちにどう教えようかと。どういうふうに理解、お互いに理解していこうかというスタンスで、ずっと教材を見続けている」と語る。生徒に問いかけ、生徒の反応を受け止め、教師と生徒がともに一步一步、教材世界像を協同構築しようと努めているA先生の姿が筆者の観察した授業からもうかがえた。また、B先生は、[昔は子どもをああやってこう動かしたりするのがちょっと怖]かったが、経験を積むことで「子どもたちの反応が分かってきた」ため、現在では、生徒の発言を整理統合しつつ教材世界像を生徒が主体的に構築できるような授業運びを心がけているそうである。B先生には、教材ごとに生徒に気づかせたい教材世界像がある。そして、その世界像を生徒が概念的にも感覚的にも着実に表象化できるよう、生徒の学びを丁寧に見取り、生徒の発言の揺れ幅を想定し、生徒の発言を導きながら授業を展開するのである。これは筆者が観察した授業でも印象的であった。

このように、A先生・B先生とも、生徒の【学びの過程の詳察】に基づき、教師・生徒間での対話中心の授業実践を重ねることで、【教材に閉じた硬直した世界観】から【ことばの関係認識による教材から広がる世



界観】へと、教科内容観が拡張したのである。A先生・B先生とも、教材ではなく生徒の学びを起点とした実践を心がけることで、教師の教材研究内容に偏重した初任期教科内容観を拡張することができたのである。それは、教師および教材に閉じた教科内容観が、教師と生徒と教材との関係に開かれたと言い換えられる。

### 3-2. 教師ごとの個性

A先生・B先生の事例からは、3-1で示した共通性と同時に、教師ごとの個性も見出される。A先生とB先生とでは、学校環境や教師自身の個性が異なるからである。教師ごとの個性は、教科内容観の拡張を促す外的環境要因、生徒が抱える課題、教科内容観を授業展開する手立て、未来の授業改善のための教師自身の課題、の4点である。以下、事例別に説明する。

説明の順序は次の通りである。まず、教科内容観の拡張を導いた外的環境要因を取り上げる。その後、【学びの過程の詳察】に影響を及ぼす、生徒が抱える課題について、A先生・B先生との違いを示す。続いて、現在の教科内容観【ことばの関係認識による教材から広がる世界観】を授業展開する手立てを取り上げ、A先生・B先生ならではの個性ゆえに手立てが異なる必然性について考察する。最後に、未来の授業改善のために、A先生・B先生がそれぞれ課題として捉えていることがらを説明する。

#### 3-2-1. A先生の事例

A先生の教科内容観の拡張には、同僚教師や生徒との関わりによって生み出された環境要因【同僚教師からの支援を契機とした生徒との関係づくり】が大きく影響している。A先生は、自分をあたたかく支えてくれる同僚教師に恵まれたがゆえに、生徒と積極的に関わり合い、生徒の学びに寄り添い、生徒の成長を見守る国語科授業実践を遂行することができている。先生は、教職初任期の「子どもたちに伝えたいことがあるんだけど、授業自体が成り立たない」時、「自分が（ことばについて…筆者補足）こだわることとか、感じる（中略）その感覚さえなければもっと楽に授業ができるし、子どもたちとももっと楽に付き合える」というように、指導の容易でない生徒とうまくやっていくために、やむを得ず、生徒に迎合しかけたことがある。そのとき、同僚教師から「やっぱり国語の教師は（ことばを大切に…筆者補足）感覚を捨ててはいけないよって、そういう（ことばから…筆者補足）感じる気持ちを捨てたらやっぱり国語教師としてはだめよって」声をかけられたという。同僚教師から、あたたかくかつ厳しく、ことばへの向き合い方を問い直させられた経験が基盤となり、先生は、生徒への接し方を再考するようになる。安易に生徒に迎合するのではなく、ことばに対して誠実に向き合わざるを得ない学習環境をつくり

つつ、生徒へ積極的に関わっていくのである。さらに、生徒との関係は、[待つってことは、授業だけではなくて、普段の生活とかでもそうだし、子どもたちは安心する]という人間関係性のもとで生み出されるものであるという手ごたえを得た。このように、同僚教師の導きによって生徒との積極的な関係が築かれ、そうした人間関係が、A先生の教科内容観の拡張を支えているのである。

A先生は、生徒が抱える課題を【表層的なことば運用】にあるとする。[会話が成立しない、で、会話をしていたとしても、それはほんの一時だけというか、上澄みだけ]というように、生徒たちは1つひとつのことばが持つ概念の広がりや思いをいたすことなく、ことばを乱雑に扱うという。生徒の国語学習の課題を【表層的なことば運用】に見出しているがゆえに、教材文の読みを通じてことばにこだわらせ、実感の伴ったことば運用を促したいというのである。

そのための具体的な授業展開の手立てとして、A先生は【主体的表象活動のすり合わせ】を重視する。自分の授業の特徴は何か、という筆者の問いに対し、A先生は、教師主導により「一問一答で答えを「はい、これですよ」っていうハウツーでやるんじゃないで」、[生徒と私がお互いに協力してっていう、そういう表現活動ですね。だから今日（筆者注：筆者が観察した授業）のような、すくい上げていく表現活動が1つ特徴なのかな]と答える。先生は、生徒が抱える課題を【表層的なことば運用】に見出しているからこそ、教材文のことばが持つ意味世界の広がり・深まりを生徒自身が概念的感覚的に把握できることを重視する。そして、そのためには、辞書等の資料を引用することをもって思考停止させない授業展開が必要不可欠である。それが、教材文のことばを生徒なりに咀嚼したものを交流しながら教材世界像の構築に努める【主体的表象活動のすり合わせ】という授業展開の手立てである。そして、【主体的表象活動のすり合わせ】の結果引き出される生徒の発言に対して、先生は次のように評価する。

[辞書を見ずに(教材文の意味するところを自分なりのことばで…筆者補足)言おうとするところなんかはよく頑張ってるなと思いますね]というように、生徒ならではの言語表現を尊重するのである。

さらに、今後の授業改善のための先生自身の課題として、【学習指導観・展開観の揺らぎ】を挙げる。特に評論教材について「主張は分かるんですけども、根拠も分かるんですけども、でも「だから何？」っていうところも自分自身あったりして」というように、評論文を読む学習の、生徒にとっての意義(学習指導観)が見通せないというのである。卒業生が地元で活躍することを期待するA先生だからこそ、教科書教材と地域の学習者の生活との接点を重視し、教科書教材を学ぶことの社会的意義を追究し続けるのである。また、評

論教材では「[つつい指示語も、つつい全部押さえるにかかる]、そして[小説教材であつたら躍動感といいますか、山場の作り方っていうのは課題があると思います。(中略)どうしても私は言葉にこだわってしまうので、のろのろやっちゃったり]」というように、教材のジャンルを問わず学習指導展開の組織化が不十分だという。このように、A先生は【学習指導観・展開観の揺らぎ】を経ながら、生徒の学習成果のより確かな実践を志向しているのである。

### 3-2-2. B先生の事例

B先生の教科内容観の拡張に影響を及ぼした環境要因は、【生徒との積極的関係づくり】である。[生徒に答えさせてみるとか、やっぱりそこで詰まったりしたときに「どこで詰まってるの?」っていうようなやり取りとか、「今、どういうふうなの?」みたいなやり取りは結構やっぱりしている]という。そして、[子どもたちとやり取りをする中で、やっぱりそうだね、という自分の中の確固としたもの]、つまり、生徒の学びについてのおおよその道筋が見通せるようになったというのである。B先生の場合、A先生のように同僚教師の支えが強い誘因となったわけではないようであるが、生徒と良好な関係を築く中で教職に関する知見が増し、それが教科内容観の拡張をもたらしていると言える。

B先生は、生徒が抱える課題を【表現行動の消極性に起因する世界観の沈滞】に見出す。[自分が率先して何かこう、間違ってもいいやみたいな、それは乏しい]というように、表現に関する消極性ゆえに、自ら「いろんな考え方のパターンを増やしていくというのは、うちの子たちはやっぱり、一番、あっていいんだろうな」と、ものの見方の広がりがない不十分だというのである。ただし、「うちの子たちは、そこまでの自分で開くものはないんだけど、でも種があれば、自分で育てることはできるっていうふうに思っている」というように、教師の助言など、きっかけがありさえすれば世界観を広げる可能性は持っているということを付言する。

そのための具体的な授業展開の手立てとして、B先生は【思考の媒材の提供と表現活動の意味づけ】を重視する。教材文に内在する価値ある事柄に触れられるよう確実に導き、その読み取りを手がかりに生徒の表現活動を促し、表現の成果を意味づけ、ものの見方を広げるという授業展開である。[ここを抑えて、ここが分かっているからこの文章に繋がるよねっていう繋がりを大事にしたい]というように教材文のことは相互の関係を着実に読み取らせる。そして、その成果を比較させたり、音で表現させたり、意見文として表現させたり、様々な表現活動につなげるのである。このような授業の展開は、教師から提供された知を生徒自身で活用・発展させる、いわば、理解と表現の相乗的学習が目指されていると言い換えることもできる。この

ことは、[アクティブがアクティブだけではないし、(中略)講義が講義だけではなくて、そこが組み合わさっているものが一番いいんだろう]とか、[まずは知識とかそういうことでやっぱり入れていくっていうことと、あとはじゃあ自分たちなりに話し合ってみて、(中略)そういうところのやっぱり両輪なのかなっていう気がします]といった語りからもわかる。

さらに、今後の授業改善のための先生自身の課題として、【学習深化過程のゆらぎ】を挙げる。先述の通り、B先生は【思考の媒材の提供と表現活動の意味づけ】という理解活動と表現活動の融合した授業展開を実現していらっしゃるが、それでも時折「教員主導になりがち」であると、学びの深まりに疑念を抱く。その上で、教育政策として生徒の能動的な学習が取り沙汰される中、生徒が「自分たちで何か問題を読んで解決していくという意味でいくと、もっと考えさせたりすることが、彼らが動かすということができたらいいなというふうには思います」と、生徒の表現活動の質的深まりを充実させることが今後の課題だというのである。

### 4. 考察と今後の課題

本研究では、高校国語科教師が教科内容観を拡張する経験学習プロセスについて、学校環境の異なる複数の教師間での共通性と個別性を分析した。その結果、共通性として、①教科内容観の拡張内容、②その拡張を促す内的要因の2点が、また、個別性として、①教師を取り巻く外的環境要因、②生徒が抱える課題、③教科内容観を授業展開する手立て、④授業改善に向けた今後の課題の4点が、それぞれ明らかになった。

国語科「読む」領域の教科内容観は、実践経験とともに、教材内に閉じた観が、教材外に開かれた観、換言すれば、教材世界と生徒の実感覚との接合を目指す観、へと拡張する。さらに、そうした拡張は、教師自身が生徒と学習面で積極的に関わり生徒の学習過程実態を丁寧に見取ることによって促される傾向にある。こうしたことが、学校環境が異なる複数の高校国語科教師の事例から共通性として浮き彫りとなった。

一方、教師の個性や、生徒の学習状況を含めた学校環境が異なることによって、相違せざるを得ない事象もある。進路希望が異なれば生徒が抱える課題の内容に差異が生じるであろうし、その差異によって授業展開の手立ても異なってくるであろう。また、授業改善の見通しや、教師を取り巻く外的環境は、個々の教師の個性的な意味づけによって内容に多様性が見出される。

このように、教科内容観の拡張には共通性と個別性があるが、教師の経験学習プロセスの大枠は次のようになる。生徒が抱える課題と授業場面での生徒の学びの見取りを軸に教科内容観を教師たちは探究し続ける。その中で、授業展開のための具体的手立てが見出され



るとともに、さらなる授業改善を志向するモチベーションが保たれる。そして、これらの取り組みは、同僚教師や生徒との良好な人間関係という外的環境に支えられることによって、安定的に推進されるのである。

続いて、先行研究と対照させながら、本研究の意義を考察する。秋田(2017)における「授業の質が高まるプロセス」モデルでは、子どもの学びが授業変革の原動力として位置づけられている。そして、教師・子ども・同僚教師などの関係者、それぞれの相互関係性と、その関わりの中で立ち上がる意欲・ヴィジョン・工夫などの構成概念が、どう関わりながら授業の質が高まるのかが構造化されている。秋田(2017)により、授業改善に影響する諸要因の関係が明確になり、子どもの学びを中心に、授業者と同僚教師の相互関係性の中で高まる授業改善サイクルが具体的に見通せる。しかしながら、教師の学習への探究により生み出される「ヴィジョン」について、「授業の質が高まるプロセス」におけるサイクルを重ねることにより、具体的にどう変容するのかについて、教科内容レベルでの具体化には至っていない。一方、本研究では、初任期に持ち合わせていた「ヴィジョン」としての教科内容観が、どのような環境下で、生徒の学びにどう向き合いつつ経験を重ねることで、どう変容したかについての経験学習プロセスを描き出している。

また、姫野・益子(2015)では、教師の経験学習について、「経験から学習する状態」にあるかどうかという視点、および、「コミュニティにおける立ち位置」という視点から、モデル化が試みられている。教師の学習観について、個々人に閉じた問題として捉えられがちであった従来の見方を、教師を取り巻く環境との関係性へと転換を促すとともに、教師を支える体制づくりの重要性が明らかになったことは意義深い。しかしながら、授業を構成する重要な要素の1つである教材に対する教師の向き合い方については、言及されていない。本研究では、生徒の学びに向き合い経験を重ねることで、教材の扱い方に直結する教科内容観がどう変容したのか、さらに、その教材の扱い方を実践するためにどのような手立てを生み出しているかをも解明した。

さらに、松尾(2017)では、企業における「経験から学ぶ能力のモデル」として、「経験学習サイクル」(Kolb 1984)と、そのサイクルを促す「経験から学ぶ能力」との関係性を解明し、個人の動機状態が経験学習プロセスにどう影響するのかという見通しが示されている。学習サイクルと学ぶ能力とを明確に切り分け、両者の関係性を解明するという課題は、教師研究分野では進んでいない。秋田(2017)のモデルは両者が混在し、姫野・益子(2015)は環境要因の解明が主たるテーマだからである。そのため、松尾(2017)のモデルは教師の経験学

習の指針ともなり得る。しかしながら、職種ごと領域ごとに個別特殊にならざるを得ない理念(たとえば、本研究で解明した教科内容観)との関係で、学習サイクルと学ぶ能力とを位置づけることはなされていない。したがって、たとえば、初心者など経験の未熟な学習者がモデルを参照する際には、学習の具体的方向性が見通せず、学習のための指針となり得ないおそれがある。

以上3つの先行研究とは対照的に、教科(国語科)内容との関係を中心に教師の経験学習モデルを構築している点に本研究の特徴が見出される。経験から学ぶ教師がどう変容するのか、生徒が抱える課題をどう見取るか、など、経験学習を構成する諸要因を教科内容に引き付けることで、国語科教師の学習のあり方についての見通しを教科内容との関係から具体化しているのである。また、上述の先行研究では、経験の蓄積に伴う“拡張”イメージが描き出されていない。本研究は、生徒を教科書教材へどう向き合わせるかという教材との距離の取らせ方が、実践経験に伴い変化している様相を、教科内容観の拡張プロセスとして描き出している。

今後の課題として、より多くの多様な国語科教師の事例を相互比較し、本モデルをより精緻化するとともに、その妥当性を検証していくことが挙げられる。

#### 文献：

- 秋田喜代美(2017)「授業づくりにおける教師の学び」秋田喜代美編『学びとカリキュラム』岩波書店 pp.102-103.
- 藤原顕・今宮信吾・松崎正治(2007)「教科内容観にかかわる国語科教師の実践的知識」全国大学国語教育学会編『国語科教育』62 pp.59-66.
- 姫野完治・益子典文(2015)「教師の経験学習を構成する要因のモデル化」『日本教育工学会論文誌』39-3 pp.139-152.
- Kolb,D.A.(1984)Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.
- 森岡正芳(2013)「ナラティヴとは」やまだようこほか編『質的心理学ハンドブック』新曜社 p.276.
- 野口裕二(2005)『ナラティヴの臨床社会学』勁草書房 p.6.
- 松尾陸(2017)「OJTとマネジャーによる育成行動」中原淳編『人材開発研究大全』東京大学出版会 pp.243-258.
- 脇健弘・町支大祐(2015)『教師の学びを科学するーデータから見える若手の育成と熟達のモデルー』北大路書房
- やまだようこ(2005)「ライフストーリー研究 インタビューで語りをとらえる方法」秋田喜代美ほか編『教育研究のメソロジー』東京大学出版会 p.199
- やまだようこ(2006)「質的心理学とナラティヴ研究の基礎概念」心理学評論刊行会『心理学評論』49-3 pp.440-441.

#### 付記：

本研究は、平成26～28年度日本学術振興会科学研究費助成事業(基盤研究C・課題番号：26381204・研究代表者：丸山範高)による研究成果の一部である。

